

*Wiesława Mościcka-Filipeczak*

PODRĘCZNIKI DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO DLA NIEMCÓW  
W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM  
PROBLEM DOBORU SYTUACJI  
I ODPOWIADAJĄCYCH IM STRUKTUR JĘZYKOWYCH  
W SZCZEGÓLNOŚCI SŁOWNICTWA

Jak podaje *Nowoczesna Encyklopedia Ilustrowana* M. Arcta, w 1931 r. Polska liczyła blisko 32 mln ludności, z tego ponad 30% stanowiły tzw. mniejszości narodowe, do których należy zaliczyć przede wszystkim Ukraińców, Żydów, Niemców i Białorusinów. Nauczanie cudzoziemców języka polskiego stało się więc w II Rzeczypospolitej koniecznością, a przede wszystkim popularyzacja naszego języka wśród mniejszości niemieckiej, ponieważ odrębność językowa tej grupy utrudniała kontakty gospodarcze i wręcz uniemożliwiała jej asymilację w przeciwieństwie do innych nacji, posługujących się pokrewnymi językami słowiańskimi. Istniało więc wyraźne zapotrzebowanie społeczne na podręczniki do nauki języka polskiego, zwłaszcza wśród Niemców.

Mimo to zastanawiający jest fakt braku pozycji książkowych przeznaczonych dla Ukraińców, Litwinów, Białorusinów czy Żydów. Ci ostatni korzystali przypuszczalnie z podręczników przeznaczonych dla Niemców, jeśli nie opanowali języka polskiego metodą naturalną, zaś dla mniejszości słowiańskich z powodu pokrewieństwa językowego nie warto było wydawać specjalnych publikacji. Są to oczywiście hipotezy, które, jak sądzę, mogą ulec weryfikacji po wnikliwym zbadaniu programów i podręczników szkolnych z tego okresu. Z przyczyn obiektywnych (m. in. z niemożności dotarcia do źródeł) przegląd podręczników języka polskiego dla cudzoziemców, wydawanych w latach 1918–1939, musi ograniczyć się do publikacji adresowanych do Niemców.

Na marginesie warto zaznaczyć, że w okresie międzywojennym nastąpiła istna eksplozja tego typu wydawnictw. Biorąc pod uwagę tylko pierwsze wydania, bez większego błędu można stwierdzić, iż przynajmniej jeden raz

w roku na rynku wydawniczym ukazywał się podręcznik języka polskiego przeznaczony dla odbiorcy niemieckiego, a ściślej w latach 1917–1939 oficyny wydawnicze w kraju i za granicą opublikowały (podaję według dostępnych mi danych katalogowych) ponad dwadzieścia pozycji książkowych, nie licząc samouczków i rozmówek w wydaniach kieszonkowych. Liczba to imponująca jak na dwadzieścia lat niepodległego bytu Rzeczypospolitej.

Podręczniki języka polskiego dla obcokrajowców wydawane w dwudziestolecu międzywojennym najprościej można sklasyfikować biorąc pod uwagę ich odbiorców. Jeśli za podstawowe kryterium przyjmiemy wiek potencjalnego użytkownika, to należałoby podręczniki podzielić na: podręczniki dla dzieci lub młodzieży i podręczniki dla dorosłych.

Jeśli natomiast przyjmiemy kryterium sprawności językowej (np. poprawnej wymowy, pisowni, opanowanie języka potocznego czy literackiego), to podział będzie następujący:

- podręczniki wymowy, np. W. Pniewskiego<sup>1</sup>,
- podręczniki ortografii, np. W. Gąsiorskiego<sup>2</sup>,
- rozmówki polsko-obcojęzyczne, np. publikacje E. Kasprowicza i J. Corneta,
- samouczki, np. publikacje T. Adamczyka dla pracowników PKP,
- wybory tekstów literackich ze słownikiem, np. R. Košutic<sup>3</sup>,
- gramatyki; przykładem może być gramatyka F. Langa<sup>4</sup>.

Jednak najbardziej zasadna wydaje się klasyfikacja podręczników ze względu na założone przez autorów cele nauczania i podporządkowane im metody.

Możemy wyróżnić trzy główne cele w nauczaniu języka polskiego jako obcego: mówienie, pisanie i czytanie oraz mówienie i pisanie.

Pierwszy z nich zakłada z góry wybór metody bezpośredniej (poglądowej), uczącej mówienia arefleksyjnego, co powodowało ograniczenie do niezbędnego minimum lub całkowitą rezygnację z komentarzy gramatycznych. Drugi decydował o wyborze metody gramatyczno-tłumaczeniowej, której efektem jest bierne opanowanie języka obcego. Cel trzeci mógł realizować podręcznik, który stosował zasady obu tych metod, ale trzeba podkreślić, że zawsze jedna z nich była główna, druga natomiast pomocnicza, tzn. kształcąca wybrane sprawności językowe.

W związku z tym można wyodrębnić:

- podręczniki oparte na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, np. W. Wicherkiewicza<sup>5</sup>,

<sup>1</sup> W. Pniewski, *Ćwiczenia w poprawnej wymowie*, Gdańsk 1928.

<sup>2</sup> W. Gąsiorski, *Ortografia polska. Podręcznik do nauki pisowni polskiej*, Chicago 1924.

<sup>3</sup> R. Košutic, *Primieri knjevnogo jezika poljskogo*, Belgrad 1901.

<sup>4</sup> F. Lang, *Grammatik der polnischen Sprache*, Bydgoszcz 1926.

<sup>5</sup> W. Wicherkiewicz, *Polnische Konversations-Grammatik*, Heidelberg 1933.



- podręczniki z główną metodą gramatyczno-tłumaczeniową, wykorzystujące niektóre zasady metody bezpośredniej (np. pogładowości czy wyrabiania nawyku), np. W. Paulusa<sup>6</sup>,
- podręczniki oparte na metodzie bezpośredniej, np. S. Goldmana<sup>7</sup>,
- podręczniki z metodą pogładową jako główną, ale uzupełnioną komentarzami gramatycznymi, np. L. Grzegorzewskiego<sup>8</sup>.

Aby w sposób obiektywny ocenić dorobek podręcznikarski w nauczaniu języka polskiego jako obcego w latach 1918–1939, należałoby poddać szczegółowej analizie wszystkie ówczesne publikacje, jednak sądzę, że wystarczy ograniczyć się do kilku reprezentatywnych pozycji. Przy wyborze podręczników do analizy uwzględniałam oprócz celu i metody nauczania, które przyjął autor, także popularność podręcznika (tzn. liczba wydań, zapotrzebowanie społeczne), typowość w doborze i układzie treści nauczania, jak również narodowość autora.

Biorąc powyższe pod uwagę, wytypowałam następujące podręczniki:

- A. Brücknera<sup>9</sup>,
- W. Wicherkiewicza<sup>10</sup>.

Oba oparte na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, napisane przez Polaków, jeden dla odbiorcy zaawansowanego w nauce języka polskiego, drugi dla ucznia początkującego, oba typowe i o różnej skali popularności.

Następnie – dwa podręczniki odwołujące się do założeń metody bezpośredniej, przeznaczone dla kursu początkowego i uczniów zaawansowanych w nauce, o różnej skali popularności, napisane przez autorów różnych narodowości, są to:

- M. Berlitz<sup>11</sup>,
- R. Ansona i B. Kielskiego<sup>12</sup>,
- a także podręcznik L. Grzegorzewskiego<sup>13</sup>, który łączy koncepcje metody bezpośredniej i gramatyczno-tłumaczeniowej.

Przedmiotem nauczania w analizowanych podręcznikach jest język polski, ale trzeba pamiętać, że nie mogą one zawierać w całości rzeczywistości językowej, zatem każdy z ich autorów musiał sam rozwiązać problem doboru i układu treści nauczania w zależności od celu, jaki sobie wyznaczył, jak

<sup>6</sup> W. Paulus, *Kleine polnische Sprachlere*, Heidelberg 1921.

<sup>7</sup> S. Goldman, *Lehrbuch für den Unterricht in polnischer Sprache*, Kraków 1939.

<sup>8</sup> L. Grzegorzewski, *Elementarbuch der polnischen Sprache*, Poznań 1923.

<sup>9</sup> A. Brückner, *Polnische für Schule*, Berlin 1921.

<sup>10</sup> Wicherkiewicz, *op. cit.*

<sup>11</sup> M. Berlitz, *Nauczanie nowożytnych języków. Polska książka*, Berlin 1920.

<sup>12</sup> R. Anson, B. Kielski, *Podręcznik do nauki języka polskiego metodą bezpośrednią*, Kraków 1913, cz. 2.

<sup>13</sup> Grzegorzewski, *op. cit.*

również każdy z autorów kierował się różnymi kryteriami w opracowywaniu struktury podręcznika.

Pod pojęciem treści nauczania należy rozumieć wybór określonych struktur językowych występujących w danej sytuacji. Autorzy podręczników uznali, że dla celu nauczania największe znaczenie ma sytuacja, bowiem to ona „narzuca” wybór określonych środków językowych, jest niejako nadrzędna wobec nich. Takie rozumienie komunikacji językowej ma szczególne znaczenie w nauczaniu języka obcego. Twórca podręcznika musi więc obrać konsekwentny sposób postępowania w doborze prezentowanych sytuacji. W praktyce może kierować się intuicją bądź przewidywać, kiedy i gdzie cudzoziemcowi będzie potrzebna znajomość języka polskiego. Przy wyborze struktur językowych autorzy określali nawet ściśle kryteria, takie jak prostota, częstotliwość pojawiania się w języku, regularność budowy czy użyteczność komunikacyjna.

Przegląd prezentowanych sytuacji uświadamia, że autorzy dokonywali ich wyboru pod kątem przydatności dla obcokrajowców, przebywających w Polsce lub przybywających do naszego kraju. Układ sytuacji nie jest przypadkowy, ponieważ uszeregowane są w logiczny, uzasadniony realiami życia, ciąg, np. kupno biletu na dworcu kolejowym, przedstawianie się, określenie wieku, zawodu, zainteresowań, wynajęcie pokoju, rozmowa z kelnerem w restauracji, kupno odzieży, wysłanie listu, telegramu, zamówienie rozmowy telefonicznej, rozmowa towarzyska itp. Wymienionym sytuacjom podporządkowane są odpowiednie struktury językowe, np. zwroty grzecznościowe, opisy doznań czy emocji, określanie samopoczucia i zwykle dla jednej sytuacji podawana jest tylko jedna struktura językowa.

W podręcznikach podporządkowanych założeniom metody bezpośredniej sytuacje prezentowane są najczęściej w konwersacjach lub zestawach pytań i odpowiedzi, natomiast opisy, streszczenia czy opowiadania można znaleźć w pozycjach, dających pierwszeństwo metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej.

W większości publikacji układ sytuacji jest liniowy, jedynie w podręczniku L. Grzegorzewskiego<sup>14</sup> jedna sytuacja bywa przedstawiona na kilku lekcjach, np. najpierw w opisie kuchni wprowadzane jest podstawowe słownictwo, potem w opowiadaniu – typowe czynności, wykonywane w kuchni, w końcu sytuacja przedstawiona jest w zestawie pytań i odpowiedzi. Trzeba jednak podkreślić, że próba wprowadzenia koncentrycznego układu treści nauczania jest przez autora podręcznika rzadko stosowana.

W analizowanych podręcznikach trudno dopatrzeć się tzw. gradacji sytuacji (tzn. stopniowania jej trudności), ponieważ nawet elementarna sytuacja bywa w niektórych publikacjach komplikowana. Ilustracją tego podejścia jest rozmowa klienta i ekspedienta w konwersacji pt. *W handlu papieru* z podręcznika S. Goldmana<sup>15</sup>, z której dowiadujemy się np. ile kosztują

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Goldman, *op. cit.*



poszczególne gatunki papieru, jakie jest ich przeznaczenie lub właściwości, co wydaje się zbędne i „zaciemnia” sytuację. Dodatkowym utrudnieniem dla ucznia jest warstwa językowa (specyficzne nazwy i trudne zwroty bądź wyrażenia).

W podręczniku W. Wicherkiewicza<sup>16</sup> każdej prezentowanej sytuacji odpowiada maksymalna liczba struktur językowych, przez co jest ona w pewnym sensie nimi „przesycona” i staje się niezrozumiała dla ucznia.

Z kolei autorzy podręczników opartych na metodzie bezpośredniej „grzeszą” często nadmiernym upraszczaniem sytuacji, sprowadzając je do behawiorystycznego schematu: „bodziec-reakcja”, czemu odpowiadają zestawy pytań i odpowiedzi. To powoduje, że prezentowane sytuacje są dość odległe od rzeczywistości.

Stosunkowo najlepsze pod względem doboru materiału językowego są sytuacje przedstawione w konwersacjach L. Grzegorzewskiego<sup>17</sup>, ponieważ autor stara się zachować naturalność tekstu bez specjalnego komplikowania sytuacji, np. odwiedziny u chorego chłopca sprowadzają się do ustalenia przyczyn jego nieobecności oraz poinformowania o tym, co się działo w szkole i planów na najbliższą przyszłość. L. Grzegorzewski w przeciwieństwie do innych autorów „oszczędza” uczącym się opisu przebiegu choroby, rozważań o profilaktyce czy zaleceniach lekarza.

Podsumowując, należy podkreślić, że wybór sytuacji, jakiego dokonują autorzy badanych podręczników, nawet z perspektywy czasu, sprawia wrażenie logicznego i uzasadnionego realiami życia, chociaż są one często niepotrzebnie komplikowane lub z kolei zbyt upraszczane.

Nie sposób w ramach referatu omówić wszystkich zagadnień dotyczących struktury podręcznika języka polskiego dla cudzoziemców, dlatego też muszę ograniczyć się do wybiórczego i szkicowego przedstawienia jednego problemu, i to najczęściej w formie wniosków, do jakich doszłam po wnikliwej analizie wybranych podręczników. Mam na myśli kwestię prezentacji polskiego słownictwa, którą w dosyć ciekawy sposób rozwiązują publikacje dla Niemców.

Opanowanie języka obcego bez przyswojenia leksyki jest niemożliwe, toteż autorzy podręczników dla cudzoziemców musieli obmyślić sposób zaznajamiania uczniów z zasadami wymowy oraz znaczeniem i zakresem użycia wyrazów polskich. Jednak przede wszystkim określili ściśle kryteria selekcji słownictwa, do których należy zaliczyć m. in: łatwość bądź trudność zapamiętania wyrazów, powszechną ich znajomość (np. internacjonalizmy), podobieństwo do wyrazów w języku ojczystym ucznia (zapożyczenia), przydatność w danej sytuacji.

<sup>16</sup> Wicherkiewicz, *op. cit.*

<sup>17</sup> Grzegorzewski, *op. cit.*

Autorzy podręczników opartych na metodzie bezpośredniej uznają za podstawowe kryterium – przydatność określonego słowa w danej sytuacji, tak więc słownictwo ściśle podporządkowują danej sytuacji, by ułatwić uczącym się kojarzenie i zapamiętywanie nowo poznanego materiału językowego. W tym celu dobierają wyrazy o prostej, regularnej budowie i odmianie, zaś wyrazy trudniejsze czy to w wymowie, czy w formie gramatycznej, podają kilkakrotnie w różnych kontekstach werbalnych.

Najogólniej mówiąc, do wyrazów najczęściej pojawiających się w tekstach, autorzy analizowanych podręczników zaliczyli rzeczowniki pospolite (nazwy przedmiotów, osób i zwierząt), określenia cech lub właściwości (np. barwy, kształtu, wielkości), nazwy czynności związanych z elementarnymi zachowaniami ludzi, a także wyrazy wskazujące na usytuowanie w przestrzeni lub czasie czy określające ilość.

Z tych założeń wynikają pewne konsekwencje i w doborze, i w kolejności wprowadzania kategorii gramatycznych.

W podręczniku W. Wicherkiewicza<sup>18</sup> można zauważyć dwie tendencje w doborze słownictwa. Jedna polega na dowolności i przypadkowości, o czym świadczą zestawy, nie powiązanych ze sobą znaczeniowo ani nie odnoszących się do tej samej sytuacji, wyrazów. Druga tendencja powoduje, że autor gromadzi w podręczniku wyrazy proste w budowie, regularne w odmianie, zatem łatwe do zapamiętania przez cudzoziemca.

W interesujący sposób dokonał wyboru słownictwa A. Brückner<sup>19</sup>, ponieważ zestawił zapożyczenia z języka niemieckiego (np. *Suppe*–zupa czy *Schelm*–szelma), ale ich nie wykorzystywał ani w konwersacjach, ani w ćwiczeniach. Należy zaznaczyć, że lista ok. 170 podanych przez niego słów, jest jednak zbyt skromna, by mogła umożliwić porozumiewanie się w języku polskim, tym bardziej że zawiera sporo archaizmów, co jest dodatkowym utrudnieniem dla ucznia.

Sprawą wymagającą osobnego omówienia jest dobór słownictwa ze względu na funkcje języka, udział leksyki w funkcjach tekstu oraz ustalenie listy kategorii semantycznych.

Możemy wyróżnić następujące funkcje języka odnoszące się do kodu: wytwarzanie i interpretowanie tekstów oraz funkcję odnoszącą się do mówienia – powtarzanie wcześniej wytworzonych tekstów lub ich modyfikacja. Która z tych funkcji była brana pod uwagę przez autorów analizowanych podręczników? Większość publikacji miała na celu nauczanie języka mówionego i to bez względu na stosowaną metodę nauczania, zatem dwa ostatnie kryteria były najprawdopodobniej uwzględniane, chociaż zapewne nie w pełni uświadamiane.

<sup>18</sup> Wicherkiewicz, *op. cit.*

<sup>19</sup> Brückner, *op. cit.*



W podręcznikach opartych na metodzie bezpośredniej uczeń zapoznawany był ze schematem wypowiedzi, który mógł odtwarzać dowolną ilość razy, ale po opanowaniu słownictwa, traktowanego jako element wymienny w tym schemacie. Temu służyły serie pytań i odpowiedzi typu: *Co to jest? To jest... lampa, krzesło, stół* itp. W miarę przyswajania coraz pokaźniejszej liczby wyrazów uczeń miał coraz więcej możliwości wymiany elementów w schemacie.

W podręcznikach odwołujących się do założeń metody gramatyczno-tłumaczeniowej zakłada się, że uczeń opanuje pamięciowo znaczną część zasobu leksykalnego i korzystając z przyswojonych reguł gramatycznych, będzie w stanie samodzielnie formułować wypowiedzi, a więc będzie mógł wytwarzać (bądź interpretować, jako odbiorca) teksty.

Należy podkreślić, że żaden z analizowanych podręczników nie uwzględnił modyfikacji tekstów poprzez wymianę słownictwa (np. w ćwiczeniach transformacyjnych), chociaż byłby to krok do osiągnięcia funkcji wytwarzania tekstów.

Z przeglądu kategorii semantycznych, pojawiających się w badanych publikacjach, nasuwa się wniosek, że słownictwo grupowane jest w trzech podstawowych (ogólnych) kategoriach: identyfikacyjnej, oddziaływania na drugą osobę, a także ilustrującej normy zachowań społecznych. Potwierdzają one przypuszczenie, że w podręcznikach dominują teksty o funkcji informatywnej.

Oprócz tych skomplikowanych kryteriów selekcji leksyki w podręczniku, bardzo ważnym dla jego struktury jest moment i technika wprowadzania słownictwa na lekcjach czy jednostkach metodycznych. Wyróżnić można cztery momenty wprowadzania i objaśniania nowych dla uczącego się wyrazów: przed lekcją, w całości po lekcji, w trakcie czytania (mówienia) tekstu lub w ogóle ich niewyjaśnianie.

W analizowanych podręcznikach wszystkie sposoby występują, w niektórych są one mieszane, np. konsekwentnie po lekcji wprowadza i objaśnia leksykę podręcznik L. Grzegorzewskiego<sup>20</sup>, natomiast W. Wicherkiewicz<sup>21</sup> stosuje objaśnienia przed lekcją, w pozostałych publikacjach problem ten rozwiązywany jest bardzo różnie.

Jeśli chodzi o technikę wprowadzania słownictwa, to chociaż możliwości jest sporo, autorzy podręczników ograniczają się do czterech: pogładowej, przez ekwiwalent w języku obcym (ewentualnie-tłumaczeniowy) lub podawanie w różnych kontekstach werbalnych, nie stosują natomiast definicji w języku obcym.

<sup>20</sup> Grzegorzewski, *op. cit.*

<sup>21</sup> Wicherkiewicz, *op. cit.*

Zapamiętywaniu słownictwa towarzyszy opanowanie polskiego systemu fonicznego. Doskonale zdawali sobie z tego sprawę autorzy podręczników języka polskiego dla Niemców, ponieważ pod kątem potrzeb i w przewidywaniu trudności tej nacji w przyswajaniu polskich dźwięków dobierali materiał językowy. Zapoznając z naszymi samogłoskami, wpajali uczącym się przekonanie o ich tożsamości brzmieniowej z dźwiękami ojczystymi. Natomiast podstawowym kryterium wyboru spółgłosek polskich był ich brak w systemie fonicznym języka niemieckiego. Dlatego też gromadzono w tekstach słowa, w których znajdowały się trudne do wymówienia dla Niemców spółgłoski miękkie *k', g'*, stwardniałe *cz, sz, ż, dż* lub miękkie *ś, ć, ź, dź, ń*. W ćwiczeniach wymowy tych dźwięków dochodziło nieraz do paradoksalnych sytuacji, gdyż zmuszano uczniów do artykulacji zdań, trudnych nawet dla Polaków, takich jak: *Chrząszcz brzmi w trzcinie czy Leciały trzy przepiórzyce przez trzy pstre kamienie*, co ma miejsce w podręczniku W. Paulusa<sup>22</sup>. Mimo to należy zwrócić uwagę, że głoski polskie bardzo rzadko ćwiczone są w izolacji, najczęściej zaś w wyrazach lub nawet w zdaniach, a to umożliwia uświadomienie uczniom istnienia wariantowości fonemów w naszym języku.

Na zakończenie warto jeszcze wspomnieć o sposobach utrwalania słownictwa i rodzajach stosowanych ćwiczeń.

W podręcznikach odwołujących się do założeń metody gramatyczno-tłumaczeniowej dominują ćwiczenia morfologiczne (odmiana wyrazów), logiczno-składniowe (typu: pytanie-odpowiedź) oraz tłumaczenie. Uczeń odmieniając wyraz zapamiętuje go automatycznie, podobnie odpowiadając na pytanie, natomiast tłumacząc z języka obcego na ojczysty bądź odwrotnie, potwierdza znajomość znaczenia wyrazu oraz zakresu jego użycia.

Natomiast podręczniki oparte na metodzie bezpośredniej stosują najczęściej ćwiczenia leksykologiczne (grupy znaczeniowe wyrazów, synonimy, antonimy itp.), składniowe (układanie zdań tego samego typu) i logiczno-składniowe (pytanie-odpowiedź), co jest zrozumiałe, gdyż ich celem jest nauczanie mówienia w języku polskim. Jedynym mankamentem wydaje się niewielka różnorodność ćwiczeń, ciągle powtarzanie tych samych konstrukcji, co było z pewnością nużące dla uczniów.

Warto nadmienić, że jedynie podręcznik R. Ansona, B. Kielskiego<sup>23</sup> prezentuje bogatszy zestaw ćwiczeń, bowiem oprócz wcześniej wymienionych stosuje ćwiczenia transformacyjne (przekształcanie zdania lub jednego jego członu) i uzupełniające (najczęściej formę fleksyjną).

W podsumowaniu należy stwierdzić, że większość postulatów metodycznych w nauczaniu słownictwa języka obcego była akceptowana i realizowana przez autorów podręczników języka polskiego dla Niemców. Metodocy

<sup>22</sup> Paulus, *op. cit.*

<sup>23</sup> Kielski, Anson, *op. cit.*



proponowali poznawanie znaczeń wyrazów i pomnażanie ich zasobu poprzez ukazywanie analogii do wyrazów z języka ojczystego ucznia, nawiązywanie do form i pojęć z innych języków (ale powszechnie znanych), ukazywanie przeciwieństwa znaczeń (zestawy antonimów), podawanie par synonimicznych czy w końcu grupowanie wyrazów (słowniczeki). O ile jeszcze te ostatnie są często stosowane, o tyle rzadko lub wcale nie pojawiają się w podręcznikach antonimy i homonimy. Pozostałe postulaty metodyki, jak wprowadzanie słownictwa konkretnego, podawanego w łatwym i stosunkowo krótkim tekście, większość podręczników realizuje.

Jak z powyższych rozważań wynika, problem nauczania słownictwa pod kątem przydatności komunikacyjnej, zawarty w prostych pytaniach: czego uczyć i jak, został przez autorów podręczników języka polskiego dla Niemców rozwiązany w sposób przekonujący o nowoczesnym podejściu do zagadnienia, gdyż uwzględniali oni najnowsze zdobycze wiedzy z dyscyplin pokrewnych metodyce nauczania języków obcych, a także potrafili się zdobyć na własne, twórcze koncepcje.